JEUX COMMUNICATIFS ET ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Javier Suso López

Université de Granada

1. Le jeu.

Définition.

Nous allons partir de la définition courante du mot jeu :

«Activité récréative obéissant à certaines règles plus ou moins strictes» (*Dictionnaire Flammarion*,1963: 862).

Selon le *Petit Robert* :

1. «Activité physique ou mentale purement gratuite qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure»; 2. «...activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec, un gain et une perte» (*Petit Robert*, 1981: 1046).

Éléments communs aux deux définitions:

-activité récréative, et

-existence d'une série de règles de comportement

La composante: gagner, vaincre n'est pas essentielle, n'est pas propre à tous les jeux. «Il existe donc différentes sortes de jeux, selon que la stratégie dominante repose sur le hasard, la compétition, le faire-semblant ou la recherche d'un certain vertige»[1]. Il existe ainsi un jeu-simulation (par exemple, le Monopoly, jouer aux poupées, jouer aux médecins) où la reproduction de la réalité du monde extérieur (qui devient ainsi la source des règles, très larges donc) est placée sous l'aspect ludique. Avant de passer à une caractérisation plus profondément des divers jeux ayant

[1] Voir Roger Tremblay (Université de Sherbrooke) (1988): «Pratiques communicatives. La place de la simulation dans l'apprentissage d'une langue étrangère», dans Boucher A.E. et alii, *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'uen langue étrangère*. Bruxelles, De Boeck, 109-135.

comme base l'exercice de la langue (seuls jeux qui nous intéressent ici), il convient de s'arrêter un peu à la nature éducative du jeu, en général.

Valeur éducative du jeu.

L'importance du «jeu» n'est plus à démontrer: depuis une cinquantaine d'années, une série d'ouvrages ont mis en relief ses différents aspects. D'abord, quant à sa signification dans les domaines social, anthropologique et culturel: J. **Huizinga** (*Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*) montre comment le jeu «acculture, socialise en enseignant la dialectique de la liberté et des règles, des conventions librement acceptées» (in Caré et Debyser 1978: 3)[2]. Roger **Caillois** (*Les Jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1958) classe l'activité ludique en quatre catégories ou familles: jeux de vertige, de simulacre, de hasard et de compétition; il en rajoute une autre un peu plus tard (dans l'*Encyclopédie de la Pléiade*), les jeux d'esprit et de salon: les jeux de mots appartiendraient à cette catégorie douteuse.

De même, éducateurs et psychologues se sont penchés sur la valeur éducative des activités ludiques: Jean **Château** (*Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*, Paris, Vrin, 1946; *Le jeu de l'enfant après trois ans*, Paris, Vrin, 1947; voir aussi l'article de l'*Encyclopédie de la Pléiade*, «Les Jeux de l'enfant») décrit les jeux de la cour et de la récréation, et classe les jeux en fonction du développement des différentes facultés: le domaine sensori-moteur, l'intelligence concrète, l'abstraction, la socialisation, la compétition, ou l'organisation coopérative. **Claparède** fait du jeu la clé de voûte de l'école active. Jean **Piaget** (*La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1945; *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969; *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1966, en collaboration avec G. Inhelder) propose une classification des jeux parallèle de la chronologie génétique des stades du développement de l'intelligence (jeux d'exercice, jeux symboliques, jeux de construction, jeux de règles, résolution de problèmes). Piaget établit une nouvelle dimension du jeu: c'est dans la relation entre activité physique (le jeu, l'imitation) et opération mentale (image, représentation) -qui est source de satisfaction et de plaisir chez l'enfant-, que se développe la fonction symbolique: le jeu est ainsi source de l'apprentissage de l'individu. Les jeux auraient un rôle fondamental dans l'assimilation du réel aux besoins du moi (apprentissage), mais aussi dans l'accommodation du moi au réel, c'est-à-dire aux contraintes objectives de l'environnement naturel, et donc de la mise en place de l'intelligence (dont

---

[2] Nous avons pris l'article introductif de F. Debyser: «Les jeux du langage et du plaisir», in J.M. Caré, F. Debyser: *Jeu, langage, créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette-Larousse, 1978, p. 1-12, comme point de départ de notre réflexion.

l'intelligence émotionnelle) et de l'équilibre affectif et intellectuel. Jérôme **Bruner** poursuit la voie ouverte par Piaget dans la question du jeu; il limite quant à lui la pression du besoin dans l'apprentissage[3], et développe le rôle du jeu imitatif, qui est quelque chose de très sérieux pour l'enfant (1987). Le jeu est le lieu d'une assimilation, mais surtout le lieu d'un dialogue avec l'autre (les autres), interaction d'où surgit la nomination et le langage (sous forme de routines d'abord, qui seront réintroduites et réorganisées dans d'autres contextes).

Quant au psychanalyste D.W. Winicott (1975), il établit que le jeu existe comme espace «potentiel», c'est-à-dire comme une aire d'expérience, ni interne ni extérieure, mais intermédiaire, ou «transitionnelle», fondamentale pour le développement de la maturité de l'enfant (l'affectif, la bonne santé émotionnelle) et de l'acquisition de l'expérience culturelle (le cognitif, la capacité créatrice). Le couple piagétien «association-adaptation» est totalement libéré d'un quelconque déterminisme, et devient créativité: si le jeu se met en place dans une aire intermédiaire de la réalité, il n'est plus activité, mais plutôt une façon d'être, une signification atmosphérique où le sens se présente autrement que dans les cas régis par le modèle de l'information. Même si à l'intérieur du jeu, le sens se fragilise, devient illusion, il permet d'accéder à la créativité: «c'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi» (1975: 76). Pour Vygotsky, le jeu se déroule dans une zone d'expérience proche de la réalité, régie par des règles précises qu'il faut suivre, zone qui concentre symboliquement la vie elle-même.

Dans cette brève présentation, il faut encore mentionner Ludwig Wittgenstein (*Investigations philosophiques*, 1945, trad. fr. Gallimard, 1961), qui a aidé d'une manière générale «à ne pas penser la langue comme une machine structurelle, mais le langage comme un lieu de glissement de sens» (en F. François, *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan, 1993: 72). Jeu est, pour Wittgenstein, toute activité où les messages linguistiques prennent sens à partir de la complexité du milieu où ils apparaissent:

> «La expresión *juego de lenguaje*, debe poner de relieve aquí que hablar es parte de una actividad, de una manera de vivir. Imagínate la variedad de

[3] Bien que le processus accomodation-assimilation de Piaget soit loin du darwinisme et du bio-psychologisme, il n'y a qu'un pas pour transformer l'équation en: adaptation, sélection du meilleur.

juegos de lenguaje con ayuda de estos ejemplos y de otros: ordenar o actuar según órdenes; describir un objeto en virtud de su apariencia o sus medidas; fabricar un objeto a partir de una descripción; hacer una hipótesis y someterla a prueba; representar mediante gráficos o diagramas los resultados de una experiencia; inventar una historia; hacer teatro; cantar rondas; adivinar enigmas; pedir; agradecer; saludar; rezar una oración» (in AA.VV.: *Propuesta de Secuencia Lenguas Extranjeras*, MEC 1992: 138).

Ainsi, il existe un lien profond entre le langage et le jeu pour l'enfant: l'acquisition/développement du langage chez l'enfant ne peut se produire sans des modifications ou des déplacements de sens des mots qu'il reçoit, et en cela, les mots d'enfants sont nécessairement créatifs. L'enfant qui utilise le langage est «forcé à jouer»: «le langage est fait de telle façon que l'on ne peut l'apprendre qu'en l'utilisant» (in F. François 1993: 82); c'est-à-dire l'ensemble de sens possibles qu'est le langage ne préexiste pas comme structure, que l'enfant pourrait assimiler et intérioriser peu à peu. L'enfant ne peut apprendre le langage que se jetant à la piscine du langage, et jouant le mieux qu'il peut avec le sens des mots.

2. Les jeux linguistiques.

Si les rapports entre le langage (la parole) et la fonction ludique ont été mis en évidence, par ces travaux de psychologie génétique, de psycholinguistique ou de philosophie, il est choquant que les linguistes se soient maintenus longtemps à l'écart de l'exploration de cet univers. Comme l'indique Francis Debyser, «notre culture contemporaine [des années soixante et soixante-dix] était imprégnée de néo-positivisme rationaliste, c'est-à-dire d'utilitarisme et d'esprit de sérieux» (1978: 4). Le langage était prisonnier de la linguistique structuraliste et fonctionnelle: ainsi, n'étaient considérés les **jeux linguistiques** que s'ils étaient sublimés par leur élévation au rang de la fonction poétique: seront objet de vénération la poésie surréaliste, et d'une manière générale tout ce qui a l'air de créativité, de fantaisie (l'Oulipo), de figures de diction (métaphores), ou encore d'exercice de style (Raymond Queneau). Selon cette logique, seront méprisés comme sous-culture et catalogués -par l'institution sociale qu'est la littérature[4]- comme divertissements langagiers déviants, subversifs, bi-

[4] Dans l'article cité, F. Debyser met en relief l'attitude ambivalente de Pierre Guiraud (*Les jeux de mots*, Paris, PUF, 1976) à l'égard des jeux de mots, qui témoigne une franche sympathie de linguiste envers eux, mais à la fois en faisant foi d'un parti-pris idéologique où l'esprit de Vaugelas se réincarne: les jeux de mots seraient une dysfonction, une déviation ou une aberration de la langue!

zarres ou pervers, d'autres jeux linguistiques populaires tels que le calembour, l'histoire drôle, l'à-peu-près, la pataquès, le contrepet, les perles des cancres, ou les jeux de mots de San Antonio, parfois très brillants!

Dans le même esprit, Pierre Guiraud -qui établit une typologie des **jeux de mots** sans entrer dans la question des applications didactiques pour la LE-, différencie entre jeux de mots (sur les mots eux-mêmes, dans leur morphologie, forme écrite, leur phonétique, forme orale, et leur sémantique, le sens ou le signifié) et les mots d'esprit, où l'on joue sur les choses et les idées (par ex., Boileau quand il dit à propos d'un jeune homme efféminé: «il est plus capable de donner plus de jalousie aux femmes qu'aux maris»: «les humoristes comparent l'agriculture à la Vénus de Milo qui manque de bras», Banville), avant de rappeler que ces deux activités se rattachent à la rhétorique (figures de mots et figures de pensée). Cette approche, plus littéraire que linguistique, continue d'être proposée de nos jours: le jeu n'y est vu que comme fonction ludique, divertissement marginal. L' espace du jeu linguistique sont les mots (dans leur forme ou signification). Le jeu, ici, ne constitue pas à proprement parler un moyen d'apprentissage linguistique, mais de plaisir associé à la «créativité», ou à la jonglerie linguistique. Il ne sert que de détente passagère qu'il faut doser pour revenir de plus belle aux activités ou exercices sérieux d'apprentissage.

C'est l'approche de Jacques Deregnaucourt («Approche ludique de l'écrit», *FDM*) ou Michel Monnot («Jeux de mots et enseignement», *FDM* 215: 59-62): on est d'accord que l'introduction de l'«humour» fait plus «vivante» la classe de langue. Cherchant à justifier ce recours à l'humour pour ne pas paraître suspect, J. Deregnaucourt met l'accent sur le plaisir de la création poétique (le message y est vu en tant que tel), d'où l'humour tire sa dignité. Si J. Deregnaucourt écarte d'emblée les calembours, contrepèteries et autres «calembredaines», puisqu'ils sont «difficiles pour étrangers», il n'en retient pas moins les devinettes, mots-cachés, mots-mystères, histoires drôles, graffiti, perles langagières, messages-farces, montages typographiques, slogans publicitaires... Michel Monnot y ajoute l'épellation de mots et les charades, avant de proposer un travail spécifique sur les jeux de mots de la publicité. Il nous semble ainsi que ces propositions restent ancrée dans une conception traditionnelle de la langue: on cultive le linguistique en rapport au poétique, au style; si la créativité du jeu ne débouche que sur des trouvailles de ce type, auxquelles quelques élèves n'arrivent qu'après de longues ébauches et épreuves, il nous semble un maigre résultat quant à l'apprentissage de la LE. Surtout, par rapport aux amples espaces de création qui ont été ouverts récemment quant aux dimensions du jeu. Nous ne voulons pas faire croire que nous méprisons ce type d'activité, ou que nous l'écartons de notre bagage; simplement, nous

croyons qu'il y a mieux à faire.

F. Debyser avait tout raison de dire que «les jeux n'entrent dans la classe que par la petite porte: l'étroitesse du pertuis fait que ne peuvent y passer que de petits et pauvres jeux étriqués, tristes jeux de familles, petits mots croisés fades, devinettes pâlottes, «histoires» très peu drôles, «quiz» consternants» (1978: 10). S'il faut «prendre au sérieux les jeux pédagogiques» (Hervé Bazin, *FDM* 223), ce n'est pas pour refermer le divertissement dans une opération de satisfaction créative personnelle, ou bien admirative chez les autres (comme il arrive dans les approches antérieures: on rit un bon coup ou bien on sourit devant une trouvaille). Ce n'est pas non plus pour détruire ce qu'il y a de ludique dans le jeu et retomber dans le préjugé structuraliste et néo-positiviste que dénonçait F. Debyser, mais pour en tirer toutes ses possibilités d'acquisition/apprentissage de la LE.

3. Les jeux communicatifs.

3. 1. Définition.

Les recherches mentionnées à propos de la signification du jeu ont ouvert d'énormes possibilités, que la didactique de la LE a exploré le long des dernières années, de façon parallèle à la pédagogie générale, ou aux recherches sur l'acquisition de la langue maternelle. La première conclusion qui s'impose pour nous est qu'il faut surpasser l'approche réductrice des propositions antérieures, axées sur les jeux linguistiques (ou jeux de mots), et avancer vers une prise en considération du jeu comme aire intermédiaire, et **la notion de jeu communicatif nous installe dans cette perspective.** C'est là que le jeu récupère sa triple dimension: la dimension ludique, divertissante; la dimension cognitive et formative; la dimension socialisante, à travers les fonctions interactive et communicative. Évidemment, c'est à travers l'apprentissage de la langue maternelle que ces trois dimensions du jeu se développent dans leur plein degré: l'enfant y acquiert une culture, un apprentissage des choses, la capacité d'abstraction, un équilibre émotionnel... Bien sûr, c'est au cours de l'apprentissage de la langue maternelle que telles dimensions du jeu se développent au maximum. C'est impossible de remettre un enfant de 6-8 ans, et encore moins un adolescent, dans la situation d'apprentissage de sa langue maternelle: il a déjà acquis une formation culturelle et sociale, un apprentissage des choses, une capacité d'abstraction, un équilibre émotionnel; la langue a cessé d'être pour lui un lieu de création, de surprise, d'hypothèses, de recherche, pour devenir surtout un moyen d'accès à l'information, un moyen de représentation et d'expression, un outil d'interaction, d'agissement sur le monde extérieur. La prétention d'apprendre une langue étran-

gère, dans un contexte scolaire, comme on le fait pour la langue maternelle, est ainsi irréalisable. Ce n'est pas pour cela que le professeur est condamné à pratiquer un usage artificiel, ou métalinguistique de la langue. En effet, à travers le jeu communicatif, la langue étrangère s'assimile à l'usage «adulte» de la langue maternelle. Celle-là n'est plus un objet extérieur à apprendre, mais «un processus dans lequel les trois pôles «être, dire, faire» trouvent leur convergence».

Nous appelons **jeu communicatif** toute activité didactique caractérisée par deux composantes: l'installation de l'activité dans la sphère de l'illusion (jeu = aire intermédiaire, de Winicott), et l'utilisation de la parole et du langage comme moyen d'interaction authentique. Les analyses de Vygotsky à cet égard nous paraissent totalement pertinentes: c'est dans le rapport dialogique, coopératif, avec les autres individus, établi dans la Zone Prochaine de Développement (famille, autres parents, école, rue), que surgit la langue comme instrument d'action, et par là, comme instrument psychologique (médiation). Et c'est le linguiste Di Pietro qui a signalé l'intérêt des scénarios dramatiques pour l'enseignement/apprentissage interactif des langues étrangères (1987). Les jeux de rôles et les simulations sociales ou globales sont ainsi des jeux communicatifs: pour cela, il faut que ces activités fonctionnent dans l'esprit des élèves vraiment comme des jeux, dénuées de toute justification (scolaire dans ce cas). C'est-à-dire, qu'ils soient, au sens propre du mots, des jeux récréatifs, comme indique Elkonin (1980): «Llamamos juego a una variedad de práctica social consistente en reconstruir en acción, en parte o en su totalidad, cualquier fenómeno de la vida, al margen de su propósito práctico real».

3. 2. Classes et variantes.

Il faudrait distinguer d'abord, comme le propose Hervé Boudin (*FDM* 223), les jeux des exercices pratiques ou d'application, qui ne constituent pas vraiment des jeux -quoiqu'ils se présentent souvent sous ce couvert-, même s'il s'agit d'activités plutôt divertissantes pour les élèves: par exemple: réponses vrai-faux; questions sur un dessin-mettre des croix (sais-tu bien regarder?); caser des listes de mots entre eux; associer des numéros à des cases correspondantes selon des instructions données; réponses présentés sous forme d'options multiples où il s'agit de cocher par une croix; exercice à trous; dessins qui illustrent et dirigent un récit; itinéraire en voiture qu'il faut dessiner sur une carte ou sur le plan d'une ville; finir des phrases, lire une courte BD, etc. La transition vers le jeu est parfois subtile et inappréciable. Toutes ces activités préparent de façon naturelle au «jeu de langage», puisqu'elles contiennent l'une des composantes signalées: la langue fonctionne de façon authentique.

On pourrait marquer la frontière entre le jeu et l'exercice quand l'activité proposée n'est plus application d'un savoir antérieur ou activité à objectif d'apprentissage précis, mais **pratique décalée** (le monde intermédiaire de Winicott) où le domaine du concret, de la réalité (le matériel linguistique à apprendre) s'estompe au profit du surgissement de l'illusion personnelle ou collective que crée le jeu. C'est le cas de toute une panoplie de «jeux» qu'on trouve incorporés aux manuels de classe: mots croisés (plusieurs variantes: par exemple, découvrir un proverbe selon un certain ordre), le rébus, trouver le mot le plus long, mettre des images en ordre, jeux logiques, etc. Il s'agit dans ce cas de **jeux linguistiques**: l'activité langagière est menée par chaque étudiant pour son propre compte, sans que sa personnalité se trouve impliquée dans le contenu du message ou la mise en action; par exemple, dans le jeu suivant: un élève doit disposer certains objets selon un certain ordre, par rapport à d'autres objets (intérieur/extérieur, haut/bas, droite/gauche, à côté, près/loin, etc.), selon les indications fournies par un autre élève. L'étudiant ne met en jeu que sa compréhension linguistique. De la même façon, les écarts d'information à combler entre plusieurs étudiants (le trou d'information), ou certains types de dramatisation se situent dans le domaine de la pratique langagière décalée (on fait comme si...) par rapport à la réalité, sont construites sur une interaction, mais on ne peut pas encore parler proprement de jeux communicatifs puisqu'il n'existe pas encore une implication de l'individu dans le message ou dans l'action: il n'y a aucune volonté de l'élève à dire quelque chose de personnel, aucun engagement de l'individu. Ces activités, dans leurs limites (elles ne mettent en action qu'une pratique linguistique), sont très recommandables, puisqu'à travers elles, les élèves peuvent s'initier à l'univers du jeu communicatif.

Le principe du «**trou d'information**» est simple: deux étudiants ont besoin l'un de l'autre pour mener à bout une activité quelconque, puisqu'ils possèdent chacun l'information dont l'autre a besoin. Le «trou d'information» n'est que la présentation pédagogique de nombreux échanges communicatifs, où l'on questionne quelqu'un pour obtenir une information qu'il possède: on répartit de façon artificielle les données d'un côté et de l'autre, puis on met les deux élèves au travail. On peut selon ce principe fabriquer de nombreux jeux: couper un dessin en deux (les élèves doivent recomposer la partie qu'il leur manque à travers des questions-réponses); remplir le plan d'une ville en situant des édifices tels que: école, hôpital, cinéma, etc. Le manuel *À tour de rôle* nous donne une énorme quantité d'activités basées selon ce principe.

Pour parler de **jeu communicatif**, il faut qu'il existe dans l'activité une dimension collective, une interaction entre plusieurs personnes (étudiants-étudiants; professeur-étudiants; étudiants-professeur) qui ne soit pas

imposée de l'extérieur, mais qui surgisse des sujets eux-mêmes. Par exemple, lorsque les élèves composent une histoire à la suite les uns des autres, en ajoutant une phrase ou quelques mots à ce qui vient d'être dit. Chaque apport d'information possède une certaine signification, propre à chaque élève, qui doit s'investir lui-même dans le jeu. Ce n'est pas toujours le cas, puisque souvent l'élève s'en défait à travers une émission stéréotypée: le passage du banal au significatif est difficile et ne vient pas tout seul; il faut créer un climat, préparer les élèves, rompre certains tabous et modèles de comportement.

Le **jeu du détective** (un élève sort de la salle de classe; on choisit un assassin; l'élève-détective doit le trouver à travers des questions où l'on ne peut que répondre oui-non) se situe déjà dans le domaine du jeu communicatif: l'expression linguistique de l'élève est conditionnée par le jeu (il ne peut demander que des questions du type: est-ce qu'il/elle a les yeux bleus?, etc.); mais il doit établir une stratégie adéquate pour trouver la solution le plus vite possible. Surtout lorsqu'on commence à introduire des variantes (l'assassin a des complices qui répondent faux; l'assassin peut être le détective lui-même...). Il met en jeu ses ressources personnelles, son intuition, sa capacité logique; il interprète les sourires, les regards des autres, les gestes...

Quant à **la dramatisation**, elle présente diverses modalités de réalisation, qui nous conduisent de l'exercice d'application au jeu communicatif. La dramatisation répétitive n'est pas proprement un jeu (c'est plutôt un exercice), et, si elle comporte de l'interaction (répliques langagières) et une certaine dose de déplacement dans un univers fictionnel, la parole ne possède par contre aucune personnalisation, puisque les dialogues à dramatiser sont tout faits. Par exemple, dans la dramatisation fidèle d'un dialogue «dans un restaurant», ou «réservation d'un billet de train/autobus/avion»[5], il n'y a aucune implication personnelle dans le message, puisque celui-ci est tout donné d'avance. Cependant, on peut mettre en pratique certaines variantes qui commencent à rapprocher la dramatisation du jeu communicatif. Par exemple, les élèves peuvent introduire des modifications préparées ou encore improvisées dans un dialogue-type (ainsi, dans «réservation d'un billet de train/autobus/avion»: différents prix, dates, tarifs, horaires, villes ou escales, nombre de voya-

[5] D'autres situations peuvent être: à l'hôtel, au commissariat de police (objet perdu, vol), au secrétariat du lycée ou de la fac (inscription), à la banque, à un magasin, au guichet d'une gare, etc. On parle de dramatisation quant il s'agit de la représentation d'une situation stéréotypée, où l'activité de l'étudiant consiste surtout à faire des transferts linguistiques.

geurs, etc.). Dans ces variations quant aux personnages, à la situation, ou aux événements, le côté personnel des messages est encore bien faible: il s'agit principalement de la transposition d'un texte initial, pourvu d'un cadre établi ou d'un canevas assez strict qu'il faut suivre.

La dramatisation d'un texte narratif permet une plus grande implication personnelle. Prenons un fait divers tout banal, qu'on peut trouver dans n'importe quel journal: un vol à la tire, par exemple. La dramatisation permet (ou même exige) la réalisation d'une série d'activités préalables, qui peuvent aller de la mise en dialogue la plus simple jusqu'à l'établissement d'un scénario complet: choix des personnages, du lieu, actions et gestes qui vont se produire, découpage en «scènes»... On peut même enregistrer la scène avec une caméra de vidéo, la revoir, corriger certaines répliques, plusieurs fois, avec des groupes différents... L'implication des élèves est encore faible: l'enchaînement des faits ou des dialogues sont prédéterminés par le texte écrit servant de base. Il s'agit encore d'une transposition.

On peut introduire des variantes qui ne supposent pas encore une transformation profonde dans les faits ou les données: le sac volé contenait tels documents et objets et pas d'autres; la dame objet du vol s'appelle d'une autre façon, habite ailleurs, a un autre âge; elle n'est plus tombée par terre, mais elle a mal au bras; les gens qui viennent à son secours sont autres... Mais on peut aussi introduire des variantes qui nous conduisent du domaine de la transposition au domaine de l'invention, de la simulation, du jeu de rôle. Par exemple, les passants arrêtent le voleur; que faire? Ou encore, fait réel, quelqu'un appelle la victime quelques heures plus tard, par téléphone, et lui propose un rendez-vous pour lui rendre le sac «qu'il a trouvé par terre». Qu'est-ce qui se passe ensuite? Le canevas de la situation de départ est abandonné au profit d'un liberté de choix de la suite. Il se produit une rupture, qui va porter la dramatisation non plus vers une simple transposition mais vers l'invention, le monde de la fiction. On est en plein dans le domaine de l'illusion, du jeu: ce n'est plus la situation donnée (d'où l'on tire un objectif linguistique précis) qui préside à l'expression, mais la volonté d'expression elle-même qui vient d'abord, et l'on cherche les moyens linguistiques correspondants en fonction de cette volonté.

Ainsi, l'exercice de dramatisation, lorsqu'elle introduit des éléments d'implication personnelle, change de nature: elle n'est plus un exercice d'application, mais un «jeu», une **simulation**, puisque nous franchissons une barrière: celle de la construction d'un univers fictif. Ce concept est tout d'abord générique: il renvoie à toute activité feinte où l'on récrée une situation réelle. Cette technique de formation est utilisée dans de nom-

breux domaines, en tant qu'entraînement préalable avant de donner le saut vers le réel: les apprentis-pilote passent par des simulateurs de vol, et les agents des assurances, les vendeurs à domicile, les journalistes qui font des interviews... s'exercent dans des simulations. Dans le cas des langues étrangères, la récréation de la situation de simulation connaît deux grands pôles: d'un côté, on cherche à recréer le plus fidèlement la réalité (c'est le cas des simulations sociales, ou socioprofessionnelles); de l'autre, on n'exige pas à la situation recréé de reproduire fidèlement le réel, et on admet par contre une liberté créatrice et fictive; c'est à l'élève lui-même, à son comportement langagier qu'on demande d'être le plus proche du réel, de l'authentique possible. Ainsi, l'illusion et la réalité se fondent dans le monde fictif construit, où l'on se transporte, l'on agit, l'on fait comme si on y était vraiment: c'est le cas du jeu de rôle et des simulations globales. Mais aussi, il existe des variantes d'activités où la part soit de l'implication personnelle, soit de la fiction du monde construit est moindre: il s'agit des jeux de métier (ou autres jeux de rôles à canevas solidement préétabli), et des simulations socioprofessionnelles (où c'est la récréation la plus fidèle possible d'un certain pan du monde extérieur qui intéresse). Il serait ainsi possible de classer ces activités en gradation selon leurs composantes communicatives et fictionnelles de la façon suivante:

1.-jeu de métier, jeux professionnels

2.-simulation sociale ou socioprofessionnelle

3.-jeu de rôle

4.-simulation globale

La différenciation courante (et simpliste): dans le jeu de rôle, on cherche à être un autre, dans la simulation, on cherche à être ailleurs, marque toutefois que, dans tous les cas, il y a un exercice de la fiction, du faire-semblant; élément commun qui rattache ces quatre activités, selon divers degrés d'implication, d'accès et de récréation à un monde fictif.

Pour la clarté de l'exposition, nous allons d'abord parler des jeux de métier et des jeux de rôles, puis des simulations.

Nous n'acceptons donc pas les différenciations proposées entre jeu de rôle et simulation (par exemple, voir Tremblay, article cité), qui consistent à dire que «dans le jeu de rôle, les participants jouent (ils font semblant), alors que dans une simulation, ils vivent l'événement» (1988: 111); ou bien: dans le jeu de rôle, «le participant devient un personnage précis doté d'un passé et d'une personnalité, alors que, dans une simulation, il occupe une fonction sociale précise mais reste lui même» (1988: 112). L'opposition entre jeu de rôle et simulation ne passe pas par la question: le pratiquant

cesse d'être lui-même pour rentrer dans la peau d'un autre (jeu de rôle); le pratiquant est lui-même mais il est placé dans une situation différente à l'habituelle (simulation). Cette opposition n'est valable que pour l'opposition jeu professionnel-simulation globale (1-4).

1.- Le jeu de métier ou le jeu professionnel.

Il faut d'abord distinguer nettement le jeu de métier et le jeu de rôle. Dans le jeu de métier, l'élève représente un rôle professionnel (vendeur-client, demandeur d'emploi-patron, médecin-malade, etc.), ce qui est plus proche de la transposition que de la simulation, et qui ne donne lieu qu'à un échange linguistique prévu et conforme à la situation typée d'échange professionnel. Certains didacticiens (c'est le cas de M. Verneuil, «Canevas pour jeux de rôles», *Reflets*, nº 18, 1986) proposent même des canevas très précis et stricts pour ces jeux de métiers (ou de rôles professionnels), ce qui annule en plus toute possibilité d'improvisation (ou même de récréation) langagière de la part de l'élève. On est ici dans le domaine de l'exercice d'application, où l'élève ne doit que produire des échanges langagiers propres au cadre de la conception linguistique notionnelle-fonctionnelle (actes de parole).

L'approche du jeu de rôle -propre au monde anglo-saxon, puis espagnol- retient cette composante préfixée du comportement: l'élève doit rentrer dans la peau d'un autre, il y a une assomption, de la part du pratiquant du jeu, de la personnalité d'un autre, thématiquement définie, et non plus professionnellement définie. Le pratiquant est alors le vengeur, le chef, l'accompagnateur du chef, l'ennemi, etc. C'est une approche qui garde un certain parallèle aux versions de jeux de rôles vendues dans les commerce, et qui ont eu un succès aussi grand que dangereux dans certains cas: le pratiquant du jeu doit se conformer à un schéma prévu ou encore dérivé du cadre fixé, et non plus seulement quant à ses réalisations langagières, mais aussi quant à son comportement. On est proche de la psychologie behavioriste: l'individu agit en fonction d'une personnalité préétablie. Cet exercice du jeu de rôle, dans un contexte scolaire, se rapproche du jeu de métier: la part de fiction assignée à l'élève ne peut sortir d'un canevas de comportement imposé.

2.- Le jeu de rôle.

Nous préférons pour notre part une seconde approche du jeu de rôle, où il s'agit de «l'animation par deux ou trois étudiants de scènes ou de personnages plus spontanés, plus fantaisistes... sans canevas ni scénario

prédéterminés, sans documentation ni préparation particulière» (Jean-Marc Caré 1978: 66-67). Si nous acceptons cette définition, le jeu de rôle est en plein domaine du «jeu», par l'implication personnelle, et la récréation d'une situation fictive. L'apprenant doit mobiliser tous les moyens expressifs de la langue, en y intégrant l'affectif et le rationnel, le verbal et le gestuel, la phonétique et la mimique; l'apprenant est laissé à lui même, il doit se comporter tel qu'il est, comme en situation de langue authentique. Mais l'improvisation s'apprend aussi: il est préférable de commencer par des situations banales (personne qui fume dans l'ascenseur, personne qui ne fait la queue; retard lors d'un rendez-vous; enfant perdu qu'on trouve; poste de radio qui dérange; chien non tenu à la laisse; salle d'attente chez le médecin, dans une gare, un aéroport; projets de vacances en famille...), ou qui naissent d'un malentendu (rendez-vous manqué; film qu'on ne passe plus...), avant de proposer des situations où la personnalité chaque apprenant va se trouver pleinement engagée (dispute avec les parents sur l'heure de retour à la maison, ou avec un(e) ami(e)...). Il faut en tout cas éviter l'adoption de situations stéréotypés (les éternels marchands, agents de police, ou employés...), et sortir du modèle fixé d'avance et prévisible. Pour qu'il y ait implication personnelle, il faut qu'il existe une interaction: que la situation contienne un germe de déséquilibre, et que ce soit l'attitude des participants qui fasse déboucher l'issue dans une direction ou l'autre. Les élèves eux-mêmes peuvent proposer des situations de jeux de rôles.

C'est le cas de l'exercice proposé par R. Tremblay: recréation d'un bulletin de nouvelles, autour par exemple d'un accident de la route. On choisit comme contexte un studio de télévision, on prépare, à l'avance, une description détaillée du sinistre et de quelques intervenants à un rôle global préfixé et réduit aux circonstances de la situation: le journaliste, la victime (ou les victimes), le témoin; la description contient quelques données sur l'attitude des personnages, et pour le sinistré une description de sa situation personnelle. Le professeur distribue les rôles et demande aux participants de reproduire une série de situations d'échange communicatifs en respectant les consignes fixées à l'avance.

La **simulation sociale ou socioprofessionnelle**, telle qu'elle est définie par Jean-Marc Caré (1978: 65), est la «reproduction simulée, fictive et jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une situation à problème: cas à étudier, problème à résoudre, décision à prendre, projet à discuter, conflit à arbitrer, litige, débat, situation de conseil». L'activité proposée implique l'interaction des participants dans un environnement reconstruit: les participants vont avoir à assumer le rôle d'individus ou de groupes agissant dans le système social particulier qui est simulé, reconstruit. Les situations proposées possèdent ainsi une forte composante socioculturelle:

entretien d'embauche, discussion d'une fiche de paie, discussion avec un instituteur au sujet de problèmes de scolarité de vos enfants; conseil de classe; conseil de discipline (résolution à prendre face à un cas d'indiscipline); conseil d'établissement (parents-professeurs-administration-élèves: décision à prendre sur un thème concret); conférence de presse (information à donner, plus questions des journalistes); élections (politiques, ou de délégués d'élèves): table-ronde des candidats avec les électeurs ou les journalistes; conseil municipal (qui doit décider sur la demande de construction d'un hôtel dans une zone protégée, ou le problème du tapage nocturne, ou la pollution de la commune par une industrie, etc. Ce mode de simulation doit surmonter un énorme handicap: le méconnaissance de la part des élèves de ces contextes socioprofessionnels; même dans le cas d'un conseil d'établissement, ils auront des difficultés à rentrer dans la peau d'un professeur ou d'un parent. Elles exigent donc un travail préalable de réunion de données, une réflexion sur le problème, une préparation de ce qui va être dit, et des arguments à utiliser... L'idéal est de prendre des situations réelles, proches du domaine d'expérience des étudiants: par exemple, dans le cas de Granada, dans l'actualité, la démolition du « Rey Chico »; l'interdiction de traverser le centre ville pour le trafic particulier, la construction d'une usine de traitement des résidus et ordures ménagères, etc.

Dans la **simulation globale**, on cherche à «réinventer des pans entiers de la réalité: un immeuble, un cirque, une île, un village» (Jean-Marc Caré, *FDM* 252, 48-57): la simulation «a comme objectif déclaré d'engager l'élève, le groupe classe, dans cette invention-re/création d'une partie du monde». Ce n'est plus un petit groupe d'élèves qui est impliqué, à tour de rôle; ce n'est plus une activité de courte durée (une dizaine de minutes tout au plus), fragmentaire et discontinue, mais une reconstruction globale, où il faudra tout inventer: le décor, les personnages (identité, âge, professions, rapports), le types de problèmes et d'échanges, donnant lieu à une énorme diversité d'activités langagières, au gré inventif des élèves, qui va exiger un investissement temporel important (une minimum d'une vingtaine d'heures). À l'intérieur d'une simulation globale, les étudiants auront le loisir de pratiquer divers types de jeux linguistiques et communicatifs: des simulations sociales ou bien des jeux de rôles; elle sert de cadre fictif général où se déroulent des échanges langagiers de toute sorte.

3. 3. Conseils techniques et conseils méthodologiques.

Pour être capable de transformer des échanges linguistiques scolaires en jeux communicatifs, on a besoin d'un savoir (c'est le rôle des réflexions antérieures, quant à la connaissance du jeu), mais aussi d'un savoir-faire,

qui est à son tour de l'ordre du général (une méthodologie) et de l'ordre du concret (ou technique). De nombreux articles et livres se sont occupés des questions techniques[6] : comment il faut s'y prendre, quels pas il faut suivre. Par exemple, pour les simulations globales, Jean-Marc Caré (*FDM* 252, 54-56) conseille de suivre la démarche suivante, ordonnée en 4 étapes:
1. Mise en place (planter le décor, l'habiter, le meubler);

2. Conception (chronologie, fournier des informations, proposition de techniques de recherche d'idées, fixation des objectifs);

3. Animation proprement dite (il faut laisser des traces écrites des échanges; ou encore des dessins, des plans, etc.);

4. Apprentissage linguistique (grammaire?, évaluation).

Nous voulons pour notre part nous placer sur un terrain préalable, méthodologique si l'on veut, où la réflexion n'est pas seulement déterminée par la question: **comment s'y prendre**?, mais par les questions: **à qui** (avec quels groupes d'élèves)? **quand** (à quel moment de leur formation)? **lesquels** (jeux)? **dans quels buts** (quelles aptitudes et attitudes je mets en marche)? Questions qui n'ont pas été suffisamment abordées, à notre avis.

L'utilisation didactique du jeu communicatif doit prendre en compte plusieurs éléments. Une première prévention consiste à savoir que pas tous les jeux, avec leurs variantes multiples, peuvent être utilisés dans n'importe quelle situation d'apprentissage. Il faut savoir à quel type de public nous destinons tels jeux ou tels autres, et à quel moment de la classe, de l'unité didactique, ou du *cursus* de formation de l'étudiant en langue, nous faisons appel à eux. Certains jeux conviennent à l'enseignement précoce des langues, et ne conviennent pas à des adolescents, qui, flairant et fuyant l'infantilisation, ne vont pas «jouer le jeu»; mais ces mêmes adolescents, après une pratique suffisante des «jeux», aimeront à leur tour pratiquer des jeux d'enfants. D'autres jeux exigent des capacités logiques ou bien une connaissance du monde. Les enfants de 7-11 ans sont fortement imaginatifs et montreront en principe beaucoup moins de contraintes psychologiques envers un comportement «naturel» en classe... Il faut ainsi établir une gradation dans les jeux, les «coller» aux objectifs linguistiques (actes de parole, éléments grammaticaux...). Il faut surtout habituer les élèves à «jouer» en classe de langue, pour qu'ils réagissent face au

[6] Nous conseillons d'acquérir cette formation technique, décrite dans la bibliographie ci-joint, puisqu'elle est absolument nécessaire au départ. Puis, chaque professeur s'y prendra de façon particulière, en fonction de sa personnalité et de la réponse de chaque groupe d'élèves.

jeu de manière normale (il s'agit d'une activité de plus), et comme pratique nécessaire à un entraînement, ce qui leur permettra de franchir les barrières psychosociales -source d'échec de nombreuses expériences.

Les conseils techniques à propos des jeux de rôles ou des simulations (sociales ou globales) oublient un élément fondamental, à notre avis: qu'il ne s'agit pas de simples jeux linguistiques, mais qu'il s'agit de **jeux communicatifs**, au sens fort des deux termes. Communicatifs, parce que l'implication personnelle de l'élève dans l'échange est nécessaire, pour peu que l'activité fonctionne bien; jeux parce qu'ils maintiennent un rapport au théâtre évident, direct: ce sont des jeux de théâtre. Ils comportent la fiction (la récréation d'un monde) et le théâtre (sa représentation réelle). Au contraire de l'allemand (*Spiel*), ou de l'anglais (*to play*), le français et l'espagnol ont subi un rétrécissement du sens des termes jeu-jouer (*juego-jugar*), qui ne conservent que le sens d'«exercice récréatif soumis à de certaines règles» (axes sémantiques: divertissement et rapport social), sans que l'on cherche forcément à gagner ou à vaincre sur l'adversaire, où ce sont les habiletés des participants ou le hasard qui en déterminent l'issue (jeu de cartes, d'échecs, jeux sportifs), ou encore leur ingéniosité (jeu de mots, de mains). Le *Petit Robert* insiste sur le plaisir que procure le jeu (axe personnel): «activité physique ou mentale purement gratuite, qui n'a dans la conscience de celui qui s'y livre que d'autre but que le plaisir qu'elle procure»: amusement, divertissement, récréation, passe-temps. En français moderne, **jeu** possède encore dans certaines expressions, une autre acception: «manière dont on se comporte» (jouer franc jeu, faire le jeu de quelqu'un, être pris à son propre jeu; jouer le grand jeu: déployer toutes ses ressources pour arriver à ses fins). Quant à **jouer**, on peut se référer à l'exécution de l'activité récréative-compétitive en question (ils ont bien joué: football ou autres), activité qui peut être l'interprétation d'un instrument (il joue du piano) ou d'une oeuvre théâtrale/film (cet acteur joue bien: il connaît bien son métier; quelle pièce on joue?).

Ces expressions conservent ainsi un résidu du sens ancien (médiéval) de «jeu», qui comprenait au Moyen Age toute oeuvre dramatique, liturgique, sérieuse ou plaisante. Le *jocus* latin (plaisanterie, passe-temps, amusement) et le *ludus* (grande fête, jeu public: *ludi Apolloni*) avaient convergé dans la représentation théâtrale médiévale, qui était faite à l'origine dans de vastes espaces (place publique ou transept de l'église cathédrale), où participait tout le monde, célébration collective réservée aux grandes occasions déterminées par la liturgie ou les foires commerciales. Le mot théâtre n'est introduit qu'au XVI^{e} siècle, comme néologie latine en tant que: «art visant à représenter devant un public, selon des conventions précises, une suite d'événements (action) où sont engagés des êtres humains agissant et parlant». Le terme théâtre, de par son origine étymo-

logique, crée le spectateur passif (et l'on dit: «qu'est-ce que vous êtes allés voir?»), qui contemple et admire parfois ce que d'autres font. Le théâtre élimine la participation collective à l'action, la danse, ou le chant que comportait le «jeu»; la fête sociale et récréative devient spectacle, joué sur une scène qui délimite très bien la frontière des acteurs et des spectateurs.

Il faut donc considérer de tout point de vue les activités telles que le jeu de rôle et la simulation globale comme des jeux, dans le sens du terme exprimé antérieurement. Elles sont toutes participation collective à une action fictive, illusoire; il s'agit d'une activité ré-créative (divertissante et créative à la fois). Et l'une des raisons qui expliquent les difficultés ou les échecs qu'entraîne leur mise en action consiste dans ce fait même: c'est du jeu (théâtral) que nous sommes en train de faire en classe. Et les résistances viennent de la profondeur du fossé qu'il faut franchir: passer du théâtre au jeu (médiéval), autant l'élève que le professeur. On demande en effet à l'élève de changer son rôle de spectateur (contemplation de l'autre: élève ou professeur; ou acteur dans un rôle préfiguré, prévu d'avance, connu, sécurisant, comme dans le cas des dramatisations ou des jeux de métier) pour devenir acteur (dans une action collective, où il devra tenir des rôles inconnus pour lui à jouer). On demande au professeur de même d'abandonner son rôle habituel, pour adopter d'autres rôles: acteur lui-même (il est un acteur de plus, ou bien il doit montrer aux élèves comment on fait), mais aussi metteur en scène ou régisseur, et encore dynamisateur/animateur de groupe. Et ces questions-là sont loin d'être abordées et prévues par les concepteurs de ces activités-là (peut-être pour ne pas faire fuir d'avance ceux qui sont prédisposés à les mettre en pratique). Il faut par contre affronter ces difficultés, et proposer des moyens de les surpasser.

Tout connaisseur de théâtre trouvera normales les réticences et résistances soulevées par ce changement brutal de rôle social, pour peu que les activités décrites dépassent le stade d'exercice d'application (dramatisation, jeu de métier, simulation professionnelle) vers des activités langagières où l'apprenant doit s'investir en tant qu'individu, personne humaine, pour déboucher sur une communication pleinement authentique (bien que tenue sur le registre du fictif), car, à travers la parole, on active des émotions, des désirs, des attractions ou des répulsions; on pénètre dans l'affectif. Les jeux de rôles, les simulations globales, et à plus forte raison le psychodrame sont à tous égards des jeux communicatifs: ce n'est plus l'apprenant, c'est l'individu, la personne humaine qui parle et agit. Et la mise en pratique collective de ces jeux communicatifs, elle s'apprend, comme toute activité humaine; elle ne s'improvise pas: il faut conduire progressivement le groupe d'élèves à travers une gradation des attitudes et un surpassement des réticences ou des résistances.

Car les résistances viennent surtout du côté psychologique, et non pas, comme les élèves le disent, du manque d'aptitudes théâtrales («yo no valgo para eso», «no me sale»). On ne demande à aucun élève de jouer bien: mais seulement d'être lui-même, de se laisser aller, de s'investir pleinement dans la situation crée. C'est dans ce domaine que la suggestopédie peut donner des fruits intéressants (ou les exercices de déconditionnement et de relaxation). Et ces résistances sont plus fortes chez des adolescents que dans des groupes d'enfants, parce que les adolescents sont en plein processus de formation de leur personnalité. Tout individu, par la socialisation, développe une seconde personnalité, image sociale, caractère ou façade, qu'il façonne d'une part, à travers un certain nombre d'identifications, codes ou modèles (différents selon les sexes), mais d'autre part, à partir de la manière d'être, tempérament, auto-perception du soi-même. Nous sommes tous, par là, bien forcés à jouer, à représenter ce rôle social, à nous transposer dans cet être que nous avons construit ou que les autres (la société) a construit au dépens du moi profond, qu'on doit refouler, civiliser. Les instincts, les phantasmes, les pulsions, les craintes, ou encore la sensibilité, les désirs, l'affectivité, l'agressivité... doivent rester refoulés dans la profondeur du moi dans les rapports sociaux. Perdre le contrôle de soi-même est un signe d'immaturité, qui consiste précisément en grande partie en cela. S'investir pleinement dans un jeu communicatif, produire un discours adapté à la situation exige briser des tabous préalables, exige faire sortir à la surface une grande part du moi profond d'un chacun.

En effet, lorsque nous faisons des jeux de rôles ou des simulations globales, nous nous plaçons tous dans ce monde intermédiaire dont parle Winicott, le monde de l'illusion, du jeu, par la transposition de la réalité vers une autre réalité, semblable à la nôtre (à travers un déplacement géographique, ou temporel): c'est encore le domaine du vraisemblable. Même s'il est encore relativement aisé pour tout le monde de contrôler les représentations, l'adoption d'une personnalité fictive, la mise en place d'actes, de désirs, de discours (ainsi, dans le jeu de rôle) en dit long sur nous-mêmes (mais ça peut être interprété comme un jeu, où l'on feint).

Et, pour peu qu'on laisse faire -et c'était pleinement le cas dans le jeu médiéval, voir Henri Rey-Flaud 1980: -, on débouche sur l'imaginaire: le déplacement se produit maintenant vers l'intérieur de l'individu, vers le pulsionnel, vers le vrai. Si pour le théâtre c'est la culmination de l'effort des acteurs/créateur, puisque cela permet de libérer les tensions personnelles et collectives (c'est la catharsis, la purification, par le transfert de l'action représentée au domaine du vécu des spectateurs; transfert propre non seulement au théâtre, voir l'Inquisition, ou la télévision actuelle), ce n'est plus l'objectif, il nous semble, d'une classe de langue étrangère: le jeu de rôle ou la simulation devient psychodrame. Il faut savoir qu'il y a

risque de débordement, et il qu'il faut donc orienter, prévoir, fixer des règles de jeu précises, intervenir quand il le faut et savoir arrêter le jeu. Ainsi, si l'on propose un jeu de rôle à la salle d'attente d'un hôpital, il se peut qu'un des étudiants concernés revive la maladie (ou la mort) d'un parent proche; une simulation globale ou un jeu de rôle peut faire revivre sur le plan fictif la rivalité de deux étudiants, une déception amoureuse, un problème de rapports avec les parents... Situations connues des élèves et peut-être pas du professeur, source de conflits, de régressions, de mutismes, ou de refus de s'y investir.

4. Conclusion.

En guise de **conclusion**, nous avons dit que la mise en pratique des jeux communicatifs complexes s'apprend: bien sûr par la pratique elle-même. Mais l'enseignant ne doit pas s'y risquer en aveugle, plein d'enthousiasme; il doit construire peu à peu un terrain. Et aussi, il doit s'y préparer lui-même au préalable. Pour cela, il lui faut non seulement des connaissances techniques, quant à la préparation du matériel, le déroulement des différentes phases du jeu en question, etc. Il faut posséder aussi une méthode: d'abord, savoir où l'on va, c'est-à-dire quels objectifs langagiers -non plus seulement linguistiques- on poursuit (déconditionnement, relaxation, surpassement de tabous, prise de la parole, gesticulation, cri, chant...); aussi, savoir ce que l'on fait, quels mécanismes psychologiques on active: les réflexions générales sur la signification du jeu et du jeu théâtral, sont nécessaires.

Et ce savoir méthodique doit comprendre finalement un savoir-faire non pas technique, mais basé sur la lecture du réel, du développement du jeu lui-même, sur le bon sens, sur le réalisme. À travers la mise en place des jeux (linguistiques, puis communicatifs), on met le groupe d'élèves en marche, on introduit une dynamique qui mène en principe à une cohésion du groupe: il faut savoir quand passer d'une étape à l'autre, voir quand les élèves sont préparés, éviter de donner des sauts dans le vide. Il faut établir ainsi une progression, non prédéterminée à la façon des conseils techniques, mais établie à partir des données cueillies sur le terrain.

Et il faut s'attendre à des blocages: avec certains groupes d'élèves, ça ne fonctionne pas, et il inutile d'essayer une fois et une autre: on n'obtiendra que des applications, ou des transpositions de situations, de banales répliques, linguistiquement correctes, ce qui n'est déjà pas mal. L'action du jeu communicatif exige la présence d'un groupe, uni, un collectif, et non seulement d'une série d'individus rassemblés au hasard, et la dynamique mise en marche n'arrive pas toujours à obtenir la cohésion nécessaire du

groupe de classe, qui peut se bloquer pour des raisons où le professeur de langue, à lui tout seul, ne peut résoudre.

Finalement, il faut savoir que la mise en marche de ces activités exige un certain climat dans la classe, un certain rapport aux élèves, que le professeur doit créer s'il veut que les élèves s'y trouvent à l'aise. Pour cela, rien de mieux que des jeux de moindre envergure, de petits jeux ludiques, simples comme tout, qui restent dans le domaine du récréatif: jeux-communication avec les autres (par exemple, le jeu du détective), mais aussi jeux-communication avec soi-même, parole silencieuse, ou l'enjeu n'est que trouver la solution à un problème donné, à partir de quelques pistes, par la réflexion, l'effort logique. Et on peut communiquer aux autres après coup la manière de s'y prendre. Ces jeux sont ainsi importants puisqu'ils préparent les élèves à affronter ces activités complexes que sont des jeux communicatifs. La gradation vers le communicatif et vers le jeu est donc essentielle. Ce n'est pas parce qu'un groupe d'élèves a un niveau de langue suffisant qu'il est capable d'aborder un jeu de rôle, ou bien une simulation globale: car c'est bien d'autre chose que du linguistique de quoi il s'agit.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Augé, H ; Borot, M.- Borot et alii (1989): *Jeux pour parler, jeux pour créer*. Paris, CLE.

Bruner, J. (1987): *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987.

Blanche, P. (1991): *À tour de rôle*. Paris, CLE International.

J.C. Bourguignon, J.-C. (1985): *Simulations globales et enseignement du FLE*, Strasbourg, CRDP.

Bush, W.-J.; Giles. M.-T. (1969): *Aids to psycholinguistic Teaching*. Columbus, Ohio (trad. esp. *Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas*, Barcelona, Martínez Roca, 1984).

Caré, J.-M.; Debyser, F. (1978): *Jeu, langage, créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette-Larousse.

Di Pietro, R.-J. (1987): *Strategic Interaction: Learning languages through scenarios*. New York, UP Cambridge.

Hadfield, J.: *Classroom Dynamics*. Oxford UP.

Oberle, D. (1989): *Créativité et jeu dramatique*. Paris, Meridiens Klincsieck.

Ladousse, G.-P.: *Role Play*. Oxford UP.

Proust, F.; Posse, P. (1991): *Précis de jeux de rôle*. Paris, Éditions d'organisation.

Tremblay, R. (1988): «Pratiques communicatives. La place de la simulation dans l'apprentissage d'une langue étrangère», dans A.-E. Boucher et alii, *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Bruxelles, De Boeck, 109-135.

Wessels, Ch.: *Drama*. Oxford UP.

Winicott, D.-W. (1975): *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris, Gallimard. Éd. originale de 1971.

Yaiche, F. (1997): *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris, Hachette.

Revues :

Études de Linguistique Appliquée, nº 1, dir. J.C. Fontaine, 1981: «Le jeu de rôle».

Le Français dans le Monde (FDM): sur les jeux linguistiques, nº 123, 162, 211; sur les jeux communicatifs, nº 104, 106, 123, 175, 176, 215, 249…